

*Vol. 1, N.º 52 (octubre-diciembre 2016)*

## **Procesos de comunicación y participación juvenil. Análisis de propuestas educativas en sentido amplio**

**Gabriela Casenave y Marianela Recofsky**

Universidad Nacional del Centro de la  
Provincia de Buenos Aires (Argentina)

### **Resumen**

Este artículo recupera dos propuestas de investigación vinculadas con jóvenes, las cuales se abordan desde los conceptos de comunicación y participación. Se trata de prácticas educativas en sentido amplio, una relacionada con la escuela y otra con un programa focalizado de carácter no escolar.

El análisis pasa por rastrear en estas propuestas puntos en común y divergencias, recuperando las posibilidades de los jóvenes de constituirse en protagonistas de procesos de participación social a través de ellas. Se hace énfasis, entonces, en el potencial de ciertas prácticas educomunicativas de producir inscripción social juvenil o generar sentidos compartidos para leer el mundo (tal como se entiende la comunicación). La participación a través de estas propuestas puede constituirse igualmente en vehículo para la emancipación o en un ejercicio de reproducción de las desigualdades, de acuerdo con las perspectivas desde las que se interpreten su enunciación y cómo esto se traduzca en prácticas.

**Palabras clave:** participación, comunicación, educación, juventudes.

**Artículo recibido:** 04/10/16; **evaluado:** entre 20/10/16 y 25/11/16; **aceptado:** 16/12/16.

### **Introducción**

... si por un lado resulta fundamental mantener la mirada analítica y crítica sobre los procesos estructurales, es igualmente importante estudiar los territorios de la vida cotidiana, donde los sujetos jóvenes despliegan un conjunto de estrategias para resistir o negociar con el orden estructural. Se trata pues de mantener en tensión analítica la estructura y el sujeto, las formas de control y de participación, el sistema y la vida cotidiana (Reguillo, 2003: 35).

Este artículo recupera dos desarrollos de investigación vinculados con jóvenes (1), los cuales se articulan con los conceptos de comunicación y participación. En el diálogo de los procesos de investigación nos preguntamos: ¿Se constituyen los jóvenes en protagonistas de procesos de participación social? ¿Qué rasgos presentaría esa participación? ¿Cuál es el lazo que se configura entre participación y comunicación a partir de ciertas intervenciones de los jóvenes? ¿Logran los sentidos que los jóvenes construyen en su participación escapar de las lógicas hegemónicas de la fragmentación?

La comunicación como práctica social de generación de sentidos compartidos es un concepto que se encuentra implicado en las propuestas de varios proyectos de raigambre educativa que se plantean tanto en ámbitos formales como no formales. Dichos proyectos se visualizan en espacios clásicos como la escuela secundaria (obligatoria) o con nuevos formatos como los de las Callejeadas. Ambos tipos de propuestas se dirigen (ya sea por obligación o elección) a los jóvenes, enunciados estos como sujetos activos capaces de reflexionar sobre el entorno social e intervenir en él.

Tanto desde las propuestas vinculadas con las prácticas ciudadanas en la escuela como desde los talleres de las Callejeadas se tiende a incentivar la participación de la juventud en pos de un cambio.

Por ello, nos resulta interesante presentar aquí, por un lado, el modo en que se concretan estas propuestas, y, por otro, preguntarnos acerca de las maneras en que se piensa en ellas la juventud, y sus alcances respecto de la participación y la comunicación social.

### **Concepto de juventud(es): pensar en plural**

Ahora bien, ¿de quiénes hablamos cuando nos referimos a “los jóvenes”? La primera alusión tiene que ver con atribuirle el rasgo de joven a quien atraviesa una determinada franja etaria,

es decir que la juventud sería, en sí misma, una etapa de la vida, desde la que se establecen vínculos particulares con las otras generaciones. Y, en relación con ello, respecto de los rasgos que caracterizan esta etapa, se pueden recuperar desarrollos que se refieren a los jóvenes como sujetos perdidos o huérfanos, los cuales, podemos asumir, se “encontrarán” o serán reconocidos bajo la paternidad de la edad adulta (Obiols y Di Segni, 1994).

No obstante, el hecho de definir la juventud solo como recorte de edad diluye la importancia del joven como sujeto que se define socioculturalmente. Otra visión, que se argumenta en los procesos sociohistóricos y culturales que influyen en la constitución de las juventudes, se propone nuevas categorías para pensar los vínculos intergeneracionales (padre-hijo, docente-alumno, adulto-joven en definitiva), en la medida en que considera “que la juventud es una condición constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. A esto llamamos facticidad: un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones” (Margulis, 1996: 18).

Hallamos que las representaciones sobre los jóvenes oscilan desde la idea de “víctimas” de la cultura masiva hasta la de ser una amenaza para la sociedad en el caso de sectores en situaciones de vulnerabilidad, pero eliminan, en última instancia, cualquier capacidad productiva de los actores. Esto no permite, entonces, generar un análisis sobre cómo experimentan y median sus relaciones con los demás jóvenes y con los adultos. No puede prescindirse, por otra parte, en el análisis de la juventud, de atravesamientos como el de las lógicas de mercado, que dividen o satanizan en el espacio público a determinados sectores.

Por ello, la categoría de juventud no puede sino enunciarse en plural, ya que se conciben múltiples modos de ser joven. Hablaremos, entonces, de juventudes, lo que hace posible leer las características de la época actual, con sus rupturas, que se hacen visibles, por ejemplo, en el campo de lo institucional. El proceso de desinstitucionalización (Dubet, Martuccelli, 1998), en el que las instituciones modernas pierden la representación de los intereses o motivaciones de los sujetos sociales, afecta también al modelo de familia y escuela modernas y, en este sentido, reconfigura la relación entre los adultos y los jóvenes, y el entendimiento de lo que es ser joven.

Muchas de las representaciones que circulan sobre los jóvenes (Chaves, 2005) son producto de una construcción del mundo adulto, y desde allí se los caracteriza de modo polarizado: o con una visión meramente negativa, o como la única esperanza de cambio. En este sentido, se puede hacer mención, por un lado, al joven como ser inseguro de sí mismo y en transición al punto de llegada que sería la adultez, y la seguridad vendría de la mano del cumplimiento de

las normas también del mundo adulto. A su vez, esto se vincula con una visión del joven como sujeto no productivo u ocioso debido a su falta de incorporación al trabajo asalariado.

Desde esta misma perspectiva, pero aún más en el extremo, la juventud puede ser vista como el lugar de la desviación. Por ser inseguro, por estar en tránsito hacia, por ser meramente ocioso es más factible que su camino se desvíe. Asimismo, la posible desviación puede localizar al joven en el lugar de sujeto peligroso (aquel que por no cuidarse e irse por el mal camino puede ocasionar problemas a los demás).

Ahora bien, también existe una visión de la juventud como el lugar de la rebeldía y la potencia de futuro. En primer término, se sostiene una valoración positiva de la trasgresión, de la actitud revolucionaria, como un modo de protagonizar la transformación social. Otro modo de representar a los jóvenes es como sujetos del futuro —es decir, el hoy pertenece a los adultos—, aún no están “listos” para las decisiones del presente, su tiempo será el futuro, existen como promesa de un tiempo venidero en el que, paradójicamente, se los observa sin proyecto: “En esta demanda para mañana no suelen leerse como proyecto, las expectativas de futuro de los jóvenes (su tiempo utópico, sus sueños no tienen validez de proyecto) y solo se espera la repetición de una receta ya fracasada” (Chaves, 2005: 81).

Las propuestas educativas de carácter formal o no formal dirigidas a los jóvenes toman una concepción de estos en tanto que sujetos empoderados, que a partir de su carácter de ciudadanos tienen y deben hacer uso de sus derechos. Y —ya sea la escuela como los talleres que se proponen desde las Callejeadas— buscan incentivar la acción juvenil y reflexionar acerca de las posibilidades de estas. Pueden variar los destinatarios, pero la perspectiva que subyace es similar. Dicha perspectiva se tensiona y discute con las representaciones antes mencionadas de la juventud que son enunciadas por el mundo adulto y de las que muchas veces los propios jóvenes se hacen también eco.

El análisis pasa aquí, entonces, por ver si aquello que se enuncia es luego lo que se cristaliza en las prácticas, para lo cual se abordarán, en principio, los conceptos de participación juvenil y comunicación participativa.

### **La participación juvenil y la comunicación participativa**

Discurrir acerca de los modos de participación de los jóvenes en la actualidad es pensar la comunicación en tanto experiencia de sociabilidad, trascendiendo su dimensión instrumental para pensar la praxis comunicativa en la vida cotidiana (Martín-Barbero, 1993: 59).

De esta manera, la comunicación se distancia de las conceptualizaciones informacionales y se acerca a perspectivas socioantropológicas y a la pedagogía de Paulo Freire. Los procesos comunicacionales así entendidos implican una posibilidad de crear sentidos compartidos que orienten y medien las acciones dirigidas a generar procesos de cambio social.

En este contexto, la educación –en tanto deconstrucción de los sentidos comunes y apertura a nuevas problematizaciones– es pensada como práctica política que habilitaría la lectura del mundo de los actores y a participar en consecuencia, y deviene articulada con la comunicación en la noción de prácticas educomunicativas, definidas como aquellas que se orientan a generar posibilidades de inscripción social de los sujetos, que se entiende como ser parte de la vida política y jurídica en común. Estos procesos habilitarían la creación de subjetividades políticas, entendiendo estas en el sentido que las plantean Ruiz Silva y Prada Longoño (2012): como aquellas construcciones discursivas de naturaleza intersubjetiva que permiten recuperar una memoria histórica, desnaturalizarla y proyectar nuevas posibilidades a los sujetos, *posicionándose de este modo como sujetos de derechos*.

Como se menciona, estas definiciones se vinculan con la pedagogía de Paulo Freire que retoma a Jesús Martín-Barbero (2003). Desde esta perspectiva, se entienden la educación y la herencia cultural que se transmite como algo más amplio que los conocimientos académicos o su reproducción. De este modo, la práctica educativa que desnuda su carácter de acto político, aparece como puerta para que los sujetos “oprimidos” puedan denominar al mundo propio, y desde allí construir posibilidades que habiliten una praxis para ir más allá de las formas sociales vigentes, ya que es la palabra la que media con la acción posible. Es decir, este enfoque busca dar cuenta de cómo se construye la hegemonía mediante lo simbólico, cómo habita en los sentidos y cómo estos se articulan de un modo particular, estableciendo los términos del conflicto sociopolítico, las fronteras sociales y las valorizaciones de quienes están dentro de ellas, es “pensar la comunicación como proceso social y como campo de batalla cultural” (Martín-Barbero, 2003), y, por ende, nos permite problematizar acerca de las acciones de los jóvenes que logran escapar a esta reproducción.

Cuando pensamos, entonces, la participación que proponen tanto los diseños curriculares para la educación secundaria como los programas de educación en sentido amplio orientados a jóvenes, esta se concibe como práctica política en la medida en que es ideológica e intencional. De aquí que se establezca un diálogo entre participación y comunicación en la medida en que se piensa esta última como “proceso de interacción que posibilita la colectivización de intereses, necesidades y propuestas” (Mata, 2002), es decir, como raíz de la ciudadanía.

No obstante, y recuperando posibles categorizaciones en las que se incluye a los jóvenes sujetos de las propuestas aquí analizadas, se podría señalar que se reproducen ciertas lógicas que difieren de un espacio a otro pero que se vinculan, ya que ambas agrupan a todos los jóvenes bajo el paraguas de una misma categoría. Recuperando también el desarrollo de Reguillo (2003), podría decirse que las propuestas escolares conciben a los jóvenes como sujetos incompetentes (y desde allí se proyectan las acciones orientadas a enseñar qué es ser ciudadano a seres supuestamente ajenos a ese conocimiento) y los programas focalizados orientados a la educación los piensan como sujetos peligrosos, factibles de ser “rescatados” mediante las propuestas de los talleres.

La participación juvenil debe, a su vez, ser pensada con el atravesamiento de estas concepciones, que muchas veces se reproducen en las acciones de quienes coordinan las prácticas educativas.

Para abordar las categorías de análisis planteadas, los dos desarrollos de investigación de los que se parte aquí adoptan un enfoque cualitativo, ya que se prioriza comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; en tal sentido, la metodología se ve determinada por la manera en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas (Taylor y Bogdan, 1986).

Ambas investigaciones son posibles a partir de la definición de campo explicitada por Rosana Guber (2005), en la que es entendido como conjunto de relaciones sociales y no como espacio físico: “es un recorte de lo real que ‘queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes’” (Rockwell en Guber, 2005: 47), donde lo real es concebido como los fenómenos observables, la significación que los actores le asignan a su entorno y la trama de acción que los involucra en la que se integran prácticas y representaciones.

De esta manera, el enfoque cualitativo recupera el carácter “construido” del conocimiento, considerando que el conocimiento es una creación –compartida– entre el investigador y el investigado, la cual se encuentra mediada por la intersubjetividad de ambos, y hace de los investigadores cualitativos sujetos sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son objeto de su estudio (Taylor y Bogdan, 1986).

Respecto al modo en que las categorías son traducidas en indicadores que permitan relevarlas en la dimensión concreta del quehacer organizacional (escolar o no), es preciso comprender que las técnicas de investigación no son recetas que se aplican de forma mecánica, sino que, por el contrario, estas deben ser flexibles. En este sentido, se apunta a “ampliar la mirada [utilizando] rigurosamente técnicas de obtención de información, pero con el margen suficiente

para que el investigador pueda reparar en lo no previsto y, en general, en la perspectiva del actor. Ese margen lo brinda la flexibilidad de las técnicas, que no es asimilable a improvisación” (Guber, 2004: 57).

El marco de ambas investigaciones ha previsto la realización de entrevistas cualitativas, como así también la puesta en acto de grupos de discusión focalizados en problemáticas vinculadas a la ciudadanía, en el caso puntual del ámbito escolar.

Las indagaciones se realizan principalmente por medio de la observación participante de las prácticas pedagógico-sociales (dentro y fuera de la escuela). Esta técnica es considerada flexible, ya que abarca una serie de actividades que no se encuentran previamente definidas ni pautadas, pero aporta a una comprensión de la lógica y los sentidos que subyacen tras las actividades de los informantes (Guber, 2004).

### **Participación escolar juvenil**

El espacio curricular Construcción de Ciudadanía (CC) se dicta en las escuelas secundarias de la Argentina desde 2007, momento en el que se comienzan a aplicar los criterios de la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional, sancionada el año anterior, que persigue una reestructuración de los niveles de enseñanza y convierte el secundario en un ciclo de seis años (que abarca desde el antiguo 7.º año de EGB hasta 3.º año de Polimodal).

En el caso de las escuelas del partido de Olavarría, se aplican los criterios que se desprenden de los diseños curriculares prescriptos. No obstante, es preciso indicar que este apartado surge de análisis realizados en una institución educativa del partido en particular, tradicional, de gestión privada y orientación confesional.

Los principios que articulan un espacio como el de Construcción de Ciudadanía, en el marco de esta transformación prescripta, se implementan así desde el primero al sexto año del nivel secundario con diferentes carices.

El espacio de CC es dotado de determinados rasgos que lo separan de las demás materias del currículo. En principio, y hasta el año 2011, si bien preveía tanto la evaluación como calificación, no compartía un criterio numérico sino que incorporaba una escala de tres letras, y el alcance o no de los objetivos establecidos no determinaba —a diferencia de los demás espacios curriculares— de aprobación o no de la materia. Dicho criterio fue reformulado y CC dotado de acreditación numérica, al igual que los espacios que continúan la formación



ciudadana –como línea transversal de la educación secundaria–, los cuales son: en 4.º año Salud y Adolescencia, en 5.º Política y Ciudadanía y en 6.º Trabajo y Ciudadanía.

Asimismo, los contenidos del espacio CC no poseen una selección de prescripciones curriculares sino que dejan abierta la posibilidad de trabajar con los intereses de los grupos particulares a partir de un proyecto áulico trasversal para implementarse en torno al espacio. No obstante, lo que sí se encuentra establecido en el currículo es una concepción puntual de ciudadanía, orientada a ampliar el concepto más allá de su restricción al campo de lo político (según la cual la calidad de ciudadano le era otorgada solo a aquel que tenía la mayoría de edad y el consecuente derecho al voto).

Se piensa, según los parámetros de la materia, en un ejercicio de la ciudadanía del que pueden ser objeto y sujeto los propios estudiantes adolescentes y, en este sentido, se plantea la posibilidad de una intervención en el campo de lo social o lo cultural, partiendo de los intereses de los propios sujetos del aprendizaje y posibilitando una acción ciudadana comprometida con el cambio, el volver efectivo el derecho a la participación. Según lo que indica el propio diseño “se concibe a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, es decir como ciudadanas y ciudadanos”.

En el caso de los espacios que continúan los desarrollos de CC, estos se orientan desde la concepción de ciudadanía antes descrita, aunque profundizan explícitamente en una dimensión particular de los vínculos ciudadanos (de las personas entre sí, con el Estado o con el derecho laboral). Por eso, se vinculan con temáticas de salud, política y trabajo, respectivamente. En el caso de estos espacios, los contenidos curriculares se hallan prescriptos en el diseño, en el cual se enfatiza en la acción ciudadana comprometida en materia de reivindicación de derechos, haciendo hincapié en el rol del joven como actor de un grupo social históricamente movilizado por el cambio.

No obstante, en este punto es, quizás, interesante pensar como preocupación temática qué concepciones de participación ciudadana coexisten en la escuela hoy y cómo atraviesan estas la práctica educomunicativa en el contexto áulico; qué relación existe entre ellas y el contexto sociocultural actual; y, si se puede, desde los nuevos espacios relacionados con la ciudadanía, motorizar un cambio en la concepción clásica de participación ciudadana, por ejemplo.

El diseño curricular explicita –en torno al concepto de participación ciudadana– que este constituye un derecho de los jóvenes en tanto que miembros de una sociedad, independientemente de su calidad de menores de edad que determina los parámetros de la ley. En este sentido, los espacios que recuperan la noción de ciudadanía entre sus contenidos



proponen el desarrollo de temas como la militancia juvenil, las prácticas sociales de los jóvenes, sus consumos, y su participación en la escuela, por solo mencionar algunos.

Sin embargo, en la dimensión práctica de aplicación de dichas propuestas, no parece haber en los jóvenes estudiantes un reconocimiento de la propuesta escolar como espacio de reflexión o relato de su experiencia de construcción ciudadana. Esto no indica, no obstante, que los jóvenes no intervengan en la comunidad con otras prácticas que consideran ciudadanas, pero que no traen al ámbito escolar, como la música, el deporte o la inscripción en grupos misioneros, por ejemplo.

Los jóvenes vinculan directamente la calidad del ser ciudadanos con la de vivir acorde con la legalidad, con la posibilidad de participar en actividades y poder aportar, con ellas, al bienestar general como calidad del ser ciudadano, o, en menor medida, con ser libre.

Por ello, en un panorama en el que se juegan, por un lado, la realidad que atraviesa la escuela; por otro, la necesidad de implementar las nuevas propuestas curriculares por parte del Estado, y también la importancia de las trayectorias y construcciones de los docentes, es que cobra relevancia considerar, en la ecuación, la postura y la mirada de los propios jóvenes, quienes son objeto de políticas, propuestas y también acciones docentes. Y quienes, fundamentalmente, construyen sus nociones acerca de participación ciudadana en diálogo con lo prescripto, pero no como una mera reproducción de ello.

El tipo de prácticas educativas que se genera en el espacio de CC no dista, en la práctica, de lo que puede ser un espacio de taller, en el que se planifica un proyecto que, en general, implica la salida del aula. En muchos casos, se proponen abordajes vinculados con la solidaridad o el trabajo comunitario. Y el criterio para aportar a una profundización de las reflexiones respecto del valor de la participación ciudadana juvenil termina dependiendo de la voluntad o perspectiva ideológica de los docentes o de la capacidad de acción individual de los estudiantes (o grupos).

Por su parte, el enfoque respecto de los jóvenes como sujetos de derechos no se desprende del joven como sujeto del derecho a consumir, según el cual se propone “una suerte de inclusión preferencial a través del consumo” (Svampa, 2005: 83). Esta es una realidad que atraviesa todas las prácticas escolares y que pone a propuestas como la de CC en la necesidad de decidir si abordar o no el hecho de que el derecho a elegir suele ser una ficción (se puede optar entre dos o más opciones de lo que sea, pero no se puede optar por no consumir).

En este sentido, el espacio de CC en la escuela secundaria muestra potencial para el ejercicio de la comunicación y la participación juvenil, esta posibilidad dependerá desde dónde y de

quiénes surjan las iniciativas (institucionalmente, desde la propuesta docente o en el abordaje áulico).

### **Participación juvenil fuera de la escuela**

El programa social Callejeadas es un hijo de esta época en el que prevalecen los procesos de desinstitucionalización. Surge en el municipio de Olavarría, en 2003, a partir de la confluencia de la demanda de espacios recreativos y de contención para los jóvenes por parte de vecinos y organizaciones de los distintos barrios de la ciudad y localidades aledañas. El programa aparece como parte del nuevo modo de hacerse presente el Estado descentralizado en sus distintos niveles jurisdiccionales.

La obligación actual de *terminalidad* educativa secundaria (Ley de Educación Nacional 26.206.) da cuenta de una política que se pretende universal y que muestra la asociación de la finalización secundaria a las posibilidades de inclusión social "... porque la educación es el elemento igualador de la sociedad, hace que todos tengan las mismas oportunidades" (Portal Ministerio de Educación de la Nación). En el caso de los programas sociales, tienen como propósito contribuir a sostener la escolaridad o, en su defecto, representan "la inclusión" para aquellos que no están dentro del sistema.

En cuanto al trabajo realizado por estos programas actuales, se construyen distintas posturas teóricas sobre sus potencialidades y limitaciones en materia educativa.

Hay quienes sostienen que dichos formatos podrían habilitar la democratización de la educación, en tanto permiten el cumplimiento de un derecho universal como es este, en la medida en que la igualdad ya no está representada por el principio moderno de homogeneidad que encarna la escuela sino por el reconocimiento de las heterogeneidades, posibilitando así los distintos trayectos educativos. Paola Llinas (2011) reconoce esta posibilidad en los nuevos espacios, pero a la vez da cuenta de miradas críticas, ya que estos pueden reproducir la fragmentación social existente, en la medida en que crean circuitos diferenciados detrás de un discurso inclusivo.

Otra cuestión que lleva a preguntarse acerca del carácter educativo de estos espacios gira, precisamente, en torno a la posibilidad de inscripción social de los sujetos que allí transitan. Muchos de estos programas se caracterizan por ser "sogas de auxilio" (Duschastzky, 2000: 16) y brindar a los jóvenes solo contención y asistencia, y no reales oportunidades sociales, políticas y económicas. Otros autores agregan que estas políticas no solo no permiten la

inscripción social, sino que se instituyen como mecanismos de control y reproducción del orden social

Es decir, en ocasiones la potencialidad de los espacios y las posibilidades de trabajar para la inscripción social de los sujetos radica más en los actores que se desempeñan en estos programas a diario, que en las prescripciones y funciones asignadas desde instancias estructurales.

En el programa que se analiza aquí se realizan diariamente diversos talleres –arte, guitarra, radio, baile, apoyo escolar–, dentro de los cuales pueden analizarse diversas prácticas juveniles.

Tomando como ejemplo el taller de plástica, se encuentran debates que han girado alrededor de representaciones tales como lo figurativo sinónimo de “buen arte”. Si bien la explicación no es académica, la deconstrucción pasa por el reconocimiento de las realizaciones de los jóvenes y la expresión de sus identificaciones situacionales a través del arte, la posibilidad de brindar y generar espacios para visibilizar socialmente sus producciones, las actividades que se alejan de las concepciones figurativas, y la chance de acceder a conocer el trabajo y las fuentes de inspiración de artistas reconocidos que se alejan del arte naturalista, para trabajar sobre la idea de que “hacer que se parezca a la realidad” no es la única forma de hacer arte. Las producciones ya no son pensadas para ser expuestas y observadas, sino que prevalece un nuevo sentido que alude al carácter de intervención de las obras, que no solo dan cuenta de la trama social sino que se trata del arte mediando en la reconstrucción del entramado social.

Este trabajo en el taller de arte ha permitido a los jóvenes realizar intervenciones en el espacio público, poniendo en juego y visibilizando así sus identificaciones culturales.

Otro ejemplo de la potencialidad de las prácticas que allí ocurren es la reapropiación de las tecnologías hecha por algunos chicos, ya que mediante su uso se visibilizan y se reconocen. Tal es el caso de los raperos que antes de disponer de la sala de ensayo –de la cual actualmente manejan sus equipos junto a otros chicos que tienen bandas en la localidad– grababan sus temas con los equipos de una FM local que cedía su espacio; pese a la falta de programas y equipos específicos, obtenían buena calidad en las bases de sus producciones, acompañados por la profesora de taller de guitarra y radio. Asimismo, mediante sus presentaciones, estos jóvenes lograron un reconocimiento zonal, no solamente como chicos de Callejeada, sino por sus seudónimos artísticos, posicionando, de ese modo, en el espacio público de la ciudad, junto a jóvenes de otros ámbitos, el rap como género y a sus representantes antes invisibilizados.

A su vez, los proyectos que se asumen desde la sala de ensayo –orientados por la coordinadora del espacio y la profesora de guitarra– se alinean hacia la gestión autónoma de los participantes, a iniciativas tendientes a la difusión de lo producido y generación de propuestas de eventos culturales planificadas y organizadas con los jóvenes.

En estos casos, se generan nuevos sentidos y apropiaciones que corren a los asistentes momentáneamente de su posición social y los encuentra con “nuevos mundos”, y abren la frontera de “lo posible” en relación con su campo de acción. Estos momentos dejan huellas en sus subjetividades. Esta huella experiencial es el motor del trabajo que se visualiza en algunos jóvenes, el que habilita el desarrollo de nuevos objetivos y estrategias, marca un cambio en las conductas y en los sentidos que le atribuyen a esos momentos, al menos de modo situacional, en tanto las formas de producción de subjetividad ya no dependen de las secuencias institucionales modernas.

Ahora bien, estas nuevas prácticas que dejan huellas en las subjetividades de los actores no son significadas de igual manera por todos los sujetos que comparten un espacio simbólico. Por lo que se vuelven suturas momentáneas, sentidos situacionales, que requieren un esfuerzo por parte de los sujetos que llevan adelante la propuesta para sostenerlos en un “aquí y ahora”. De esta forma, la comunicación en tanto proceso de construcción de sentidos compartidos, debe ser gestionada, pensada estratégicamente por los actores que se propongan trascender las barreras impuestas por la fragmentación y la exclusión social que deriva del neoliberalismo. Esta necesidad resulta más evidente en los espacios donde se trabaja con jóvenes atravesados por procesos de vulnerabilización social, entendiendo esta situación como el resultado de políticas de vaciamiento de pertenencias comunitario-subjetivas, funcionales a las políticas de vaciamiento político y económico del Estado (Fernández y Lopez, 2005). Para trascender el asistencialismo que caracteriza los espacios diseñados para los sectores vulnerabilizados, se aborda la necesidad de fomentar redes comunicacionales con el entorno, sobre todo, de generar prácticas educativas orientadas a la inscripción social de los sujetos, para que conformen subjetividades políticas para su participación en la comunidad.

## **Conclusiones**

Me gusta andar de negro con los labios pintados.  
Pero guapo en la oficina siempre ando bien trajeado.  
Me gusta aventar piedras, me gusta recogerlas.  
Me gusta pintar bardas y después ir a lavarlas.

Al inicio de este artículo nos preguntábamos acerca de las posibilidades de los jóvenes de constituirse en protagonistas de procesos de participación social a través de las propuestas escolares y de programas de educación no escolar destinadas a ellos. De igual modo, pensamos qué rasgos tiene esa participación y qué la vincula con una concepción de comunicación entendida como generación de sentidos compartidos para vivir en comunidad, como constructora de procesos ciudadanos.

Y en este sentido es que se planteaban también los posibles alcances de la participación juvenil para escapar de las lógicas de la fragmentación educativa (que es también social).

A partir de diálogo entre dos propuestas diferentes pero ambas dirigidas a jóvenes podemos sintetizar:

- Que existe una secuencia complementaria entre los espacios analizados, en la medida en que la escuela secundaria se propone formar para el ejercicio ciudadano de los “incluidos” en el sistema, y los programas como Callejeadas buscan atender a aquellos que se encuentran en los límites de ese sistema para que generando prácticas colectivas decidan permanecer. En el caso de los chicos que evidencian nuevos aprendizajes, se encuentra una nueva voluntad de retomar o terminar los estudios secundarios, de buscar trabajos que les proporcionen cierta estabilidad económica, de emprender cursos y sostener una continuidad en estos.
- No obstante, más allá de las intenciones discursivas de las propuestas, en su concreción el énfasis está puesto en la voluntad de los sujetos que las llevan adelante, reducido a los esfuerzos individuales y a los logros particulares de cada unidad de concreción (sea una escuela, o una sede de un programa). Es decir, la potencialidad de los espacios y las posibilidades de trabajar para la inscripción social de los sujetos en la creación de subjetividades políticas radica más en la disposición de capitales sociales y culturales de los actores que se desempeñan en las escuelas y programas a diario, que en las prescripciones y funciones asignadas desde instancias estructurales (políticas educativas o políticas sociales focalizadas).
- Asimismo, en estos espacios derivados de políticas focalizadas se encuentran dos posibilidades que reflejan una tensión y que conviven en una misma configuración: el asistencialismo y la asistencia. El asistencialismo aparece como idea de atenuar la conflictividad social generada por la carencia extrema a partir de una repartija mínima a los sectores necesitados y remite fuertemente a la noción de control social. En tanto que la

asistencia implica el reconocimiento de derechos sociales y posiciona al quehacer profesional en la línea de generación de cambios hacia la construcción de un orden social distinto (Alayon, 2008). La oscilación entre uno y otro dependerá más bien de los actores particulares de cada configuración que de los lineamientos generales de los planes y programas.

- Ambas propuestas aspiran a crear redes comunicacionales con el entorno y generar prácticas educativas que logren la inscripción social de los sujetos, e impulsen su participación en la comunidad. En consecuencia, puede darse lugar a nuevos sentidos y apropiaciones, que reconfiguran la posición social de los sujetos de las prácticas. Los programas sociales buscarían, en este caso, adaptar a los que se consideran “mal adaptados” y la escuela realizar un intento de movilizar a los “adaptados”.

A modo de síntesis, en ambas propuestas, a pesar del disímil carácter aparente de sus acciones, hay prácticas educomunicativas que develan la posibilidad de fisuras de los sentidos comunes y amplían el espectro de las acciones de los jóvenes al problematizar las barreras que los condicionan. Y estas prácticas pueden convertirse, para los jóvenes, en una iniciativa para participar de otros espacios de intervención en su comunidad o, incluso, otro modo de concebirse a sí mismos.

No obstante, son los espacios del sistema formal aquellos que continúan determinando los conocimientos socialmente válidos, y actúan en desmedro del reconocimiento y la valorización de los nuevos formatos, aun cuando sigan reproduciéndose y mostrándose como emergentes. En este punto, compartimos la postura respecto de que el sistema educativo aplica “un doble mecanismo de selección: la puja desregulada entre los individuos y la generación de circuitos escolares en los que se incorporó en forma segregada a los sectores emergentes” (Tiramonti, 2011: 698). En casos como los que se relatan, los circuitos escolares para los sectores emergentes se encuentran apuntalados (cuando no reemplazados) por programas sociales de educación entendida en sentido amplio. Pero el proceso de selección que genera fragmentación se mantiene.

Coincidimos, a pesar de ello, en que son las prácticas educomunicativas –que implican una problematización o cuestionamiento a los sentidos comunes– las que generan una mayor huella en los procesos intersubjetivos de los jóvenes, favoreciendo así la creación de subjetividades políticas con capacidad de ejercicio del poder, que pueden construir puentes con la vida propia y la social (Ruiz Silva y Prada Longoño, 2012: 18). Estas acciones son aquellas que tienden a derivar en proyectos orientados a la autogestión, en la generación de espacios públicos para ellos y sus pares.

## Notas

(1) "Haz lo que yo digo...". La enseñanza de la participación ciudadana según los jóvenes de la escuela secundaria" es una investigación diagnóstica que se localiza en una institución educativa de nivel secundario y analiza, fundamentalmente, la distancia que existe entre lo enunciado en torno a la implementación del eje de la ciudadanía y las prácticas reales de los jóvenes estudiantes. Se indaga acerca de la dimensión sociocultural de la ciudadanía marcando las posibilidades de intervención comunitaria o reflexión en dicho campo. Para ello se busca, por un lado, identificar y caracterizar la concepción de ciudadanía implicada en el diseño curricular para la escuela secundaria y, por otro, pero en relación, analizar los discursos jóvenes respecto a las prácticas que consideran ciudadanas. Tejiendo redes en la comunicación, por su parte, es una investigación diagnóstica que aborda el programa social Callejeadas, destinado a jóvenes de 10 a 18 años en situación de vulnerabilidad social, a partir del análisis de una de las sedes. El estudio parte de considerar que estos nuevos formatos socioeducativos propuestos por el Estado pueden generar posibilidades de inscripción social en los jóvenes. Se entiende esto como posibilidades de comprender el mundo en el que viven, asignarle un sentido y participar en consecuencia, creando en este proceso subjetividades políticas. El propósito de la investigación apunta a producir un conocimiento que permita problematizar sobre estos nuevos espacios de educación no formal y las alternativas educomunicativas que ofrecen a sus actores.

## Bibliografía

- Alayon, N. (2008), "Acerca de la exclusión y de la asistencia social", *Revista de Trabajo Social* 1 (1), pp. 64-78.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998), *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- Duschastzky, S. (2000), *Tutelados y asistidos programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Chaves, M. (2005), "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década" 13 (23), pp. 9-32.
- Fernández, A. M. y M. López (2005), "Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad", *Revista Nómadas* (23), pp. 132-139.
- Guber, R. (2004), *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Paidós.
- Guber, R. (2005), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Colombia, Norma.
- Llinas, P. (2011), "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria", en G. Tiramonti, *Variaciones sobre el formato escolar*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 125-154.
- Margulis, M. y M. Urresti (1996), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.



*Vol. 1, N.º 52 (octubre-diciembre 2016)*

- Martín-Barbero, J. (1993), "La comunicación en las transformaciones del campo cultural", *Revista Alteridades* (3), pp. 59-68.
- Martín-Barbero, J. (2003), *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.
- Mata, M. C. (2002), "Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación", *Revista Diálogos de la Comunicación* (64), pp. 65-76.
- Obiols, G. y S. Di Segni (1994), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Reguillo, R. (2003), "Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar a los jóvenes", *Renglones* (55), pp. 27-37.
- Ruiz Silva A. y M. Prada Longoño (2012), *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós.
- Tiramonti, G. (2011), "Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación", *Cuadernos de Pesquisa* 41 (144), pp. 692-709.